| | Fundación Iberoamericana para la Investigación Científica y Socioeducativa FIP | Código 1.3 Nivel Alta Gerencia Despacho R. L. Director Investigación |
|---|---|---|
| | Personería J. Res. 036 de 2003 Ref. Estatutaria Res. 03026 29-03-2019 Gobernación del Cauca RUT 900.637.355-9 Esc. Pública 2107-2013 Notaria Tercera Popayán. InstituLAC 9852 Institución de Investigación registrada en la NASA | Versión 2 240119 |
| | | Realizado: FIP – M&E |
| | | Página 1 de 14 |

# Educar para la emancipación y la diversidad desde una filosofía intercultural[1]

***Lucy Edna Álvira Medina***[2]
*lucyedna47@gmail.com*
*Línea de investigación:*
*Modelos y prácticas pedagógicas*

## RESUMEN

*El presente artículo recoge las principales discusiones del proyecto de investigación titulado, Proyectos Educativos Transformadores en el marco de la educación del Siglo XXI para ALC,*[3] *el cual está dirigido a formular proyectos educativos transformadores (PET) que permitan mejorar sensibilizar y potenciar el pensamiento crítico en el marco de la educación en América Latina y el Caribe. De esta manera impulsar la calidad educativa al romper con modelos ortodoxos para apoyar la formación de personas con una visión integral del mundo –pensamiento dialéctico y pensamiento complejo-, en el cual se desarrolla la integración de saberes logrados a partir del auto-reconocimiento y auto-conocimiento que, lleve a los educandos a un aprendizaje continuo el cual se reflejará luego en un saber pensar, saber hacer y saber transformar; lo cual impactará a las comunidades y por ende a la sociedad. Para el análisis de la situación problémica se partió de los aportes de los principales representantes del pensamiento latinoamericano y de la pedagogía crítica, quienes muestran su interés en la liberación o emancipación para dar un giro decolonial; el pedagogo Miguel de Subiría quien induce a la pedagogía conceptual que busca formar individuos capaces de interactuar consigo mismo y con la sociedad y no podía faltar el más grande Paulo Freire, quien invita a una pedagogía para la autonomía, la liberación y da pautas claras para una escuela transformadora de las realidades sociales.*
***Palabras claves****: PET, en clave, intercultural, pensamiento crítico, autoconocimiento.*

## OVERVIEW

*This article gathers the main discussions of the research project entitled Transformative Educational Projects within the framework of the XXI Century education for LAC, which is aimed at formulating transformative educational projects (PET) that will improve awareness and enhance critical thinking in the framework of education in Latin America and the Caribbean. In this way, promote educational quality by breaking with orthodox models to support the formation of people with a comprehensive vision of the world - dialectical thinking and complex thinking-, in which the integration of knowledge achieved through self-recognition and self-development is developed. -knowledge that leads learners to a continuous learning which will then be reflected in a knowing how to think, know how to do and know how to transform; which will impact communities and therefore society. For the analysis of the problematic situation it was based on the*

[1] El presente artículo es un producto del proyecto de investigación *Proyectos Educativos Transformadores en el marco de la educación del Siglo XXI para ALC.* Investigadores: Lucy Edna Álvira Medina, Sandra Lorena Ruiz Hoyos y Ever Enrique Tibanta Pillimue.

[2] Licenciada en Ciencias Religiosas, Pontificia Universidad Javeriana, Especialista en Lúdica Educativa, Universidad Juan de Castellanos Tunja – Boyacá, Investigadora registrada en COLCIENCIAS de la Fundación Iberoamericana para la Investigación Pedagógica Paulo Freire FIP.

[3] ALC – se puede entender como América Latina y el Caribe

*contributions of the main representatives of Latin American thought and critical pedagogy, who show their interest in liberation or emancipation to give a decolonial turn; the pedagogue Miguel de Zubiría who induces the conceptual pedagogy that seeks to form individuals capable of interacting with himself and society and could not miss the largest Paulo Freire, who invites a pedagogy for autonomy, liberation and gives clear guidelines for a school that transforms social realities.*

**Keywords:** ***PET, in code, intercultural, critical thinking, self-knowledge.***

## VISÃO GERAL

*Este artigo apresenta as principais discussões do projeto de pesquisa intitulado, projetos educacionais transformadores no âmbito da educação do século XXI para a ALC, que se destina a formulação de projetos transformadores educacionais (PET) para melhorar a sensibilização e promover o pensamento crítico a estrutura da educação na América Latina e no Caribe. Assim impulsionar uma educação de qualidade para romper com os modelos ortodoxos para apoiar a formação de pessoas com uma visão holística do mundo resort- dialético pensou-pensamento em que a integração do conhecimento obtido a partir de auto-reconhecimento e auto desenvolve -conhecimento que leva os aprendentes a uma aprendizagem contínua que se refletirá em um saber pensar, saber fazer e saber transformar; o que impactará as comunidades e, portanto, a sociedade. Para a análise da situação problema que começou a partir das contribuições dos principais representantes do pensamento latino-americano e pedagogia crítica, que mostram interesse na libertação ou emancipação para dar um decolonial torção; pedagogo Miguel de Zubiria que induz a pedagogia conceitual que busca formar indivíduos capazes de interagir com o próprio e da sociedade e não podia perder a maior Paulo Freire, que convida a uma pedagogia para a autonomia, liberdade e dá orientações claras para uma escola que transforma as realidades sociais.*

**Palavras-chave:** ***PET, em código, pensamento crítico, intercultural, autoconhecimento*****.**

Al referirnos a proyectos educativos transformadores (PET), estamos hablando de una filosofía liberadora propuesta por Freire, quien propone el desarrollo del conocimiento crítico, el cual implica, abrir el pensamiento y el cuestionamiento de la situación histórica de la sociedad para entender su mundo e interpretarlo desde su propia realidad y, a la vez intervenirlo para beneficio propio; de igual manera mejorar su realidad. Por lo que se hace necesario, "contar con personas críticas y creativas capaces de entender el mundo que nos rodea, analizándolo para lograr una mejor calidad de vida" (Freire, 2013). Par realizar el presente proyecto investigativo de educación se tendrá en cuenta el enfoque mixto con combinación cualitativo-cuantitativo, por consiguiente se tendrá en cuenta cinco fases: recolectar, analizar y vincular datos en un mismo estudio. Diagnosticar la problemática contextual. Aplicabilidad de estrategias metodológicas. Seguimiento a las evidencias. Evaluar experiencias significativas y proponer nuevas teorías. Para tal efecto se abordarán las siguientes conexiones: *PET-Liberación-emancipación; PET-Conocimiento, PET- sistema educativo, y, PET-Filosofía intercultural y multicultural.*

La educación liberadora que propone Freire está enfocada en formar personas pensantes, comprometidas con su devenir y el desarrollo de los países solo se alcanzara cuando el educando sea el camino hacia la liberación de pensamiento, reafirmación de su identidad gracias al pensamiento. Reflexionar les permite a las personas ubicarse dentro de una sociedad, y su papel dentro de las diversas relaciones con sus semejantes. "Reflexionar y tener sus propios pensamientos hace libres a las personas para opinar, criticar, constructivamente, proponer es más el pensamiento es la reafirmación de su propia

existencia." (Palva, 2004, p. 134). En el contexto de América Latina y el Caribe las ideas de la educación para la liberación fueron acogidas de la mejor manera dentro de las organizaciones sociales y los nuevos movimientos sociales, y dentro de proceso de educación informal. Pero hoy en día esas propuestas, que han adoptado diferentes denominaciones se han decantado en nuevas propuestas de educación popular que se abren espacio en diferentes contextos: "La educación para la liberación Ha marcado con su sello indeleble las propuestas de educación popular en las que estamos comprometidas muchos educadores y educadoras populares latinoamericanos." (Jara, 2009, p. 21)

Para Alfonso Torres (2012) "las experiencias y reflexiones del profesor de historia y filosofía de la Universidad de Recife se constituyen la primera propuesta pedagógica de educación popular*"* (p. 2). Como docentes latinoamericanos tenemos un compromiso frente a nuestros estudiantes de hacer de ellos personas críticas, autónomas y competentes, actores de una sociedad cuyo resultado sea la consecuencia de aprendizajes significativos, que dependan de sus características personales, del mundo que los rodea. Es necesario también entender que nos desenvolvemos en contextos de diversidad cultural, por ende es fundamental superar el pensamiento único y el paradigma hegemónico que existe un solo mundo y un solo método para estudiarlo, aprehenderlo y desechar otras formas de pensamiento y, de relación con las realidades circundantes.

Las instituciones educativas deben desplegar y enriquecer los saberes previos, propios y diversos, para que los sujetos del proceso puedan llegar a posicionarse como seres responsables, eficaces y críticos que, pongan en práctica para hacerse actores y participar dentro de una sociedad, al tener como base la solidaridad, el esfuerzo la perseverancia, qué son actitudes de desarrollo personal y del desarrollo comunitario. Se hace necesario, entonces, favorecer la seguridad de sí mismos y de la comunidad, seres capaces de hacer sus propias hipótesis, confirmarlas o rechazarlas, debatiéndolas y sometiéndolas a contrastación.

> Freire es un buen hijo de su tiempo" expresa Marcos Raúl Mejía. Lo es porque fue consecuente con su postulado de "estar con el mundo". Su obra, como veremos más adelante, se basa en su experiencia y, por ende, se desarrolla en un contexto concreto, segunda mitad del siglo XX. Época que, guardando las diferencias entre cada década, produjo una corriente en procura de generar pensamiento propio desde América Latina, en muchos casos, sin renunciar al pensamiento crítico de occidente, se propuso pensar las realidades particulares de nuestros países y construir conceptual y teóricamente desde estas (Toro, 2016).

Actualmente se debe dar dentro de las instituciones un enfoque pedagógico de enseñanza de las disciplinas tecnológico-científicas (Ciencia, tecnología, sociedad y ambiental) y se debe vincular la educación a un desarrollo sustentable que le permite a los estudiantes el planteamiento de soluciones posibles a problemáticas sociales económicas políticas y ambientales de la actualidad. Pero además es una herramienta transformadora de la mente humana al promover la madurez necesaria para distinguir las verdades y falsedades impuestas, lo fantástico de lo real, lo bueno de lo no tan bueno, lo que conlleva la creación de nuevas expectativas para enfrentar los problemas que actualmente plantea el ambiente; es allí donde el estudiante puede comprender las transformaciones ocurridas en la relación naturaleza –sociedad a lo largo del tiempo y como están vinculadas con los distintos procesos sociales, políticos culturales y naturales. A este respecto citamos a Mejía:

> Al calor de esas discusiones se dio un movimiento intelectual con bases sociales y políticas por pensarse desde América Latina, por construir lo propio. Este movimiento, bastante fecundo, generó un pensamiento interpelando lo eurocéntrico, se interpeló a sí mismo y permitió desde la diferencia aventurar un camino que a partir de la década del 50 […] constituye unos troncos básicos que a lo largo de este siglo, han reelaborado su pensamiento, apostándole a la vigencia y de un pensamiento educativo crítico en América Latina (Mejía, 2011, p.23)

Los nuevos rumbos de la educación y las necesidades que deben ser resueltas en la búsqueda del mejoramiento integral de nuestro territorio, llevan a los distintos actores a pensar en un reestructuración del sistema educativo que implica entre otra cosas al cambio del currículo y las metodologías que lleven a una participación activa del educando; se busquen alternativas fundamentadas en principios de orden filosófico, epistémicos, sociológico y pedagógico. Con los fundamentos filosóficos se pretende enfatizar en el carácter histórico y social del hombre presentándolo como protagonista de su historia, responsable de su propio destino y que trasciende como persona y, como miembro de la sociedad. Los fundamentos epistémicos constituyen una reflexión sobre el saber y sobre el papel que le corresponde desempeñar a la ciencia dentro del sistema educativo, a partir de los conocimientos propios de las comunidades.

Los fundamentos sociológicos abordan la acción educativa como fenómeno social en América Latina y el Caribe, como actores y productos de la sociedad, así se puede analizar las nuevas realidades; el compromiso de la educación en la lectura crítica que lleva a las transformaciones y al cierre de brechas generadas por el capitalismo. Los fundamentos epistémicos se dan en función de las teorías, experiencias y descubrimientos sobre las características del entorno; la evolución del conocimiento desde el diálogo de saberes ancestrales y las formas efectivas de aplicar los conocimientos para responder a las necesidades. Los fundamentos pedagógicos recogen los principios y planteamientos de la teoría crítica en la cual el docente es el motor y orientador mientras que el escolar es el protagonista del proceso a partir de sus propias experiencias y de sus propios saberes. La tarea de la escuela es formar líderes.

Los troncos a que se refiere Mejía (2011) son: un marxismo desde Latinoamérica (recogiendo los postulados de José María Mariátegui), la teoría de la dependencia (Faleto Dos Santos),la teología de la liberación, el teatro del oprimido, la comunicación popular (Kaplún), la investigación-acción participante –IAP- (Orlando Fals Borda), la colonialidad[4] del saber y el conocimiento (Aníbal Quijano), la filosofía de la liberación (Enrique Dussel), la sicología social (Marti-Baró), la ética (Boff), el desarrollo a escala humana (Max Neef) y la sistematización de experiencias (Mejía, 2011). Los objetivos de la educación deberán orientar a los estudiantes a educarse para la vida siendo el eje sobre el cual se organizara el currículo el cual deberá ser situado histórica, social e interdisciplinariamente para alcanzar su integralidad, y el desarrollo tanto del aspecto cognitivo, sino también el aspecto socio

[4] Colonialidad "La colonialidad es un fenómeno histórico mucho más complejo [que el colonialismo] que se extiende hasta nuestro presente y se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la reproducción de relaciones de dominación (…) colonialidad es un patrón o matriz de poder que estructura el sistema mundo moderno en que el trabajo, las subjetividades, los conocimientos, los lugares y los serse humanos del planeta son jerarquizados y gobernados a partir de su racialización en el marco de operación de cierto modo de producción y distribución de la riqueza" (Restrepo & Rojas, 2010, págs. 15-16).

afectivo; de la misma manera hacer de ellos personas capaces de conocer-cambiar para mejorar el mundo en el cual se están inmersos y de este modo sean capaces de transformar su realidad.

En cuanto a los contenidos, estos deben ofrecer principios básicos que le permitan al educando enriquecer y profundizar sus experiencias, ser el actor de su propio aprendizaje y que sea la margen para la adecuación a las necesidades e intereses. Metodológicamente se propone que las áreas se desarrollen de manera integrada e interdisciplinaria respetando así la percepción globalizante del niño como un medio para enriquecer sus conocimiento que lo lleven al alcance de destrezas, actitudes y valores que le permitan avanzar en sus dimensiones humanas partiendo de sus propia experiencias respetando sus saberes y así de manera progresiva llevarlo al desarrollo de su personalidad. Lo anterior significa que el conocimiento occidental fragmentado en áreas del conocimiento, se debe cambiar desde la visión epistémica por proyectos integradores que responden a preguntas problémicas.

Durante la última década la EP propone un camino que debe tener sus inicios en los saberes previos y la educación como tal debe ser un desafío para educadores a la iniciativa y creatividad que exige un espíritu investigativo, capacitación permanente, conocer y clarificar qué y para que se aprende. Según los postulados de Aníbal Quijano y Walter Mignolo, dos grandes pensadores quienes abarcan la realidad de América Latina destacan dos elementos que constituyen el Paradigma Decolonial[5], que han permitido el análisis crítico de la realidad desde los noventa en el mundo intelectual el saber popular en este sentido retoma las ideas Joao Francisco De Souza y Orlando Fals Borda:

> El primero con la separación de saberes populares entre el saber popular y el conocimiento científico, que deben unificarse para generar procesos que conlleven al cambio social en una nueva cultura popular, constituido con el mismo proceso de transformación (De Souza, 2006). Para el segundo, con el saber popular tiene su propia racionalidad y estructura de causalidad por lo cual en la Investigación Acción Participativa de vital importancia el reconocimiento de la sabiduría popular, el sentido común y la cultura del pueblo, -es decir el saber popular- para crear conocimientos científicos (Toro, 2016).

Con el apoyo de conocimientos y experiencias de los docentes orientados a capacitar, diseñar y planificar procesos educativos como herramientas que conlleven a una educación para la paz, los derechos humanos y el desarrollo sustentable desde un enfoque reflexivo y crítico de los procesos educativos y su planificación. Enseñarles a los educandos la forma en la que pueden racionalizar los procesos educativos. Después de la caracterización del contexto se identifican los impactos sobre la acción trasformadora para derivar desafíos y acciones transformadoras, priorizadas en la intervención educativa.

[5] "El concepto decolonialidad da cuenta del pensamiento que analiza críticamente la matriz del poder colonial que, en el capitalismo global persiste bajo formas de conocimiento totalizantes que reafirman el binomio dominador-dominado. Distintas prácticas, voces y movimientos, como por ejemplo los feminismos negros, el pensamiento queer, las universidades indígenas, entre otros, se sitúan como espacios transdisciplinares que abren nuevas epistemes del conocimiento más allá de las jerarquías epistémicas globales. Se trata de pensamientos que se producen desde un conocimiento situado; desde identidades y espacios geopolíticos históricamente subalternizados, que imaginan y accionan otros modos de habitar el mundo. Plantear la producción de imágenes desde una estética decolonial, supondría, de acuerdo a estos conocimientos críticos, desmontar la representación eurocentrista, sexista, racial y patriarcal que aun rige el canon visual del pensamiento hegemónico. Pensar las prácticas audiovisuales en clave decolonial, supondría también ponerlas al servicio de los grupos y movimientos sociales que aspiran a abrir horizontes pluriuniversales" (Subtramas, 2018).

Bajo estos fundamentos filosóficos el PET está direccionado a mejorar las prácticas educativas, dando prioridad a la formación de docentes para fortalecer organizaciones y movimientos que generan conocimiento y pensamiento crítico[6]; promover la participación social que incide en las políticas públicas que conducen a generar mejores condiciones de vida en los educandos; desarrollar sus derechos de autonomía y autogestión, -liderazgo y emprendimiento-.Hay que evolucionar de los PEI a los PET porque los últimos significan realidad, contexto, transdisciplinariedad, integralidad, curiosidad, creatividad, innovación, trabajo en equipo, aprendizaje colaborativo y cooperativo, autonomía y liderazgo.

Ahora bien para intuir la conexión *PET- Filosofía intercultural y multicultural*, partimos de las diferentes maneras de referirse y abordar la temática y los desafíos que impone la interculturalidad[7]. La primera de ellas, *la relacional*, se refiere al intercambio entre culturas, bien sea por razones históricas y geográficas, como ocurre en la mayor parte del territorio caucano, en donde "personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales" distintas han estado continuamente en proceso de intercambio" (Walsh, 2010, p.77). Sin embargo, como lo afirma Walsh, "esta es una perspectiva que limita el análisis de la interculturalidad en tanto lo asocia a la diferencia, a la vez que oculta las relaciones de poder". (Walsh, 2010, p.77)

El segundo desafío de la interculturalidad es la *perspectiva funcional* de abordaje de la interculturalidad. Aquí parte del *reconocimiento de la diversidad y la diferencia*, con miras a la inclusión al orden social establecido, "sin cuestionar las asimetrías sociales, de poder o económicas. Por esta razón es una perspectiva funcional a modelos de desarrollo hegemónicos como el actual proyecto neoliberal" (Walsh, 2010). Es así como podemos encontrar una explicación de por qué el ordenamiento jurídico colombiano consagra el Estado Social de Derecho, y el Estado Pluriétnico y Multicultural, cuando al mismo tiempo consagra un modelo de desarrollo neoliberal. Por ello es necesario asumir una perspectiva crítica frente a la interculturalidad, para tal efecto se debe partir del problema estructural-colonial-racial. Es decir de, -*un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y "blanqueados" en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores*-.

[6] El pensamiento crítico planteado por Freire lo debemos entender como una actividad mental, específica e integrada, para comprender el mundo y la actividad pedagógica. Si esto es así, un punto de partida es reconocer que el currículum se define no como un conjunto de saberes elaborados por expertos, sino como un proceso en el que intervienen todos los sectores implicados en el proceso educativo. El pensamiento crítico en Paulo Freire es pensamiento y es acción. Considera que la realidad es punto de partida del acto de conocer. Su pensamiento está profundamente cimentado en el concepto de libertad, concepto que pone al servicio de la transformación de los procesos educativos y sociopolíticos. Busca que las y los estudiantes y las y los docentes dejen de ser objetos pasivos de una historia estática y dogmática, para convertirse en sujetos responsables, capaces de conocer y de crear su propia historia (Torres, 2014).

[7] La interculturalidad es la conducta cultural para desenvolverse en contextos de relación de culturas. Es una conducta de las personas o de los grupos humanos en situaciones de multiculturalidad. Se trata de un saber manejarse entre miembros de diferentes culturas con quienes se interactúa. La interculturalidad no implica a priori el "saber manejarse bien o mal", solo implica saber manejarse, pues una u otra alternativa específica dependerá de la política sobre interculturalidad que asumen las personas o los grupos humanos. Dicha política puede estar explícitamente formulada o, lo que es común, estará implícitamente vigente. En este contexto, el prefijo inter no hace referencia sino a la relación entre dos o más culturas, en que actúa el individuo o el grupo humano (Quispe, 2006).

Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -*y como demanda de la subalternidad*-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. "Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas." (Walsh, 2010, p. 78). Consecuente con lo anterior, Fuenzalida reconoce la existencia de tres "concepciones ideológicas que proponen diversas orientaciones para atender los fenómenos relativos a la inclusión de los grupos culturalmente diversos y a los modos en que se regulan las relaciones entre estos grupos":

> a) Concepciones de afirmación de la cultura hegemónica[8] de la sociedad mayoritaria del país. b) Concepciones orientadas al reconocimiento de la pluralidad de culturas en aspectos globales o parciales dentro de la sociedad mayoritaria. c) Concepciones orientadas hacia una sociedad intercultural basada en la simetría cultural. En estas últimas se contemplan políticas de reconocimiento de derechos a la diferencia hasta la refundación de los Estados-nación. (2014, p.4)

En la percepción alrededor de la interculturalidad en el modelo educativo actual, encontramos que en los documentos de PEI se declare un profundo respeto por la diversidad cultural y se afirme la búsqueda de un conocimiento científico pertinente y participativo, porque no existe, esta es una de tantas razones para que el sistema educativo colombiano evolucione del *PEI al PET.* Así mismo se declare la práctica de una pedagogía pertinente y adaptada a las condiciones de contextos como las zonas rurales diversas culturalmente. Si se analiza el discurso de los actores de la comunidad académica y comparándola con las concepciones ideológicas sobre la *interculturalidad* propuestas por Fuenzalida, parecieran tener más peso las concepciones orientadas hacia la afirmación hegemónica de la cultura dominante, con acciones de compensación hacia las minorías, acompañadas de concepciones proclives a la pluralidad cultural.

Por otra parte, se aprecia que en las instituciones priman concepciones etnizadas de la diferencia cultural: etnizamos las comunidades afrodescendientes, los indígenas, y a esto se responde con esquemas institucionales de atención a la multiculturalidad. (Rojas & Castillo, 2007, p.13). Esto hace parte de una concepción generalizada en el ámbito nacional de representar las sociedades históricamente "subordinadas o subalternizadas" de acuerdo a las marcas de sus "particularismos culturales", frente a una aparente homogeneidad cultural de los sectores dominantes o mayoritarios, que aparecen como representantes de la cultura universal y desmarcada de cualquier particularismo (Rojas & Castillo, 2007, p.14).

Para Rojas y Castillo (2007), la escuela y la academia (podríamos decir que los sistemas de instrucción no formal que se han desarrollado en el país), han reproducido estas lógicas de representación esencializadas de los otros, aquellos sujetos subalternizados, resaltando su *exotismo,* quienes además se definen para esa cultura dominante como "vestigios del pasado salvaje, reductos de identidad, o sociedades en transición hacia la modernidad" (Rojas & Castillo, 2007, p.14).

Es inevitable percibir dentro de la propuesta del actual modelo de educación hegemónico, una visión etnizada y una concepción sobre la diferencia como algo que se debe anular, en un marco que propende por formar competencias más que en valores. Se evidencia entonces la visión del *multiculturalismo* en la propuesta de educación mayoritaria, que Rojas y Castillo definen como "la expresión de las formas contemporáneas de representación de la diferencia cultural en las acciones políticas de los estados, así como de entidades transnacionales" (Rojas & Castillo, 2007, p.15).

> El multiculturalismo colombiano se nutre de expresiones precedentes de sus políticas (el indigenismo, por ejemplo) y en su forma actual imagina la diferencia en una representación de la nación como "pluriétnica y multicultural". En el campo de las políticas educativas recientes, tiene su expresión en la educación para grupos étnicos, un programa de acción estatal que regula la educación de las poblaciones indígenas y negras (Rojas & Castillo, 2007, pg.15).

Por ello es necesario superar el *multiculturalismo* y la visión etnizada de la *interculturalidad*, al vincular a otros actores; reconocer a todos los que participan del proceso, como "sujetos de derecho y como actores sociales", así se supera el "agotado esquema de representación de lo rural-étnico" (Albán, sf). Es por esto que Walsh propone una interculturalidad entendida como *"proyecto político, social, epistémico y ético", que posibilite la "transformación estructural y socio-histórica*, asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta" (Walsh, 2010, p. 78). Ello implica, entre otras condiciones, una reflexión fuerte desde los actores sociales, la academia y las instituciones, sobre concepto de la *interculturalidad*, y las implicaciones de la imposición de la perspectiva del *multiculturalismo* en el diseño de los programas y proyectos de educación formal y no formal en territorios diversos culturalmente.

Aquí es necesario mencionar el papel de la Constitución Política de 1991, que consagró, al tiempo del Estado Social de Derecho y el Estado Pluriétnico y Multicultural, un modelo neoliberal, que a juicio de (Escobar, Álvarez & Ganino, 2001), implica la redefinición de las relaciones Estado - Sociedad Civil, y una nueva definición del ámbito de lo político con base en una concepción minimalista del estado y la democracia, en la que la ciudadanía tiene prácticamente la responsabilidad de auto equiparamiento, con la necesidad de integrarse individualmente al mercado (Escobar, Álvarez & Ganino, 2001).

El ordenamiento jurídico no transformó las condiciones estructurales que determinan la dinámica social, al hacer del Estado Pluriétnico y Multicultural que promulga la actual constitución, un discurso que se traduce en derechos diferenciados para sectores tradicionalmente subalternizados, o en la transferencia de recursos escasos para atender la provisión de derechos sociales; pero en el marco jurídico político de las concepciones neoliberales que está en la base de la Carta Política y de las normas que la desarrollan, se plantea algo distinto, tal como lo afirma Carlos Zambrano: "la Constitución de 1991 no cumplió el cometido de etnizar al Estado, sino que por el contrario logró el de estatizar las etnias" ( 2007, p.11).

Desde una concepción alternativa y transformadora, es necesario construir nuevas significaciones de ciudadanía y nuevas representaciones sobre la diversidad. Pero el reto es incluir a la mayor cantidad de actores del sistema político, al saber que estos procesos de construcción de democracia son por definición: "intermitentes, discontinuos y desiguales" e "inherentemente disyuntivo" (Escobar, Álvarez & Ganino, 2001, p. 18). El reto a nivel de la educación actual, es la formación de personal sensible a estas necesidades, con la capacidad de interactuar y de liderar procesos de construcción y reapropiación, que no solo lleven a la transferencia de saberes y tecnologías, sino a la construcción de las mismas. La riqueza de las naciones (Adam Smith) está en su población, en su gente, en ese sentido existe la necesidad de fortalecer el talento humano que hace parte del servicio y la academia transformada para generar conocimiento pertinente a partir de conceptos claros de inclusividad territorial y diversidad sociocultural. Es necesario implementar una dialéctica deliberante y participativa, que incorpore los conocimientos, experiencias, tecnologías y saberes generados por las comunidades rurales en sus procesos históricos.

Para Adolfo Albán, los proyectos de educación intercultural han sido espacios privilegiados de producción de formas alternativas de entender las culturas y la relación entre las mismas, mientras que la multiculturalidad se ha asociado a la plurietnicidad, y por ende la cultura como rasgo o equivalente de lo étnico. (Albán, s.f.). Pero no será posible pensar, a juicio del autor en una sociedad, y por tanto en un proyecto educativo intercultural, en contextos donde priman representaciones, significados, prácticas de racialización y exclusión, y discursos que "subalternicen o que minoricen sectores de la población" (Albán, s.f.). Por tanto la potencia de un proyecto educativo intercultural, está en su capacidad para superar la "*otredad*" la negación y el distanciamiento cultural, al igual que los ejercicios de poder y las desigualdades, al avanzar "hacia la comprensión de la multiplicidad de formas de estar y de concebir el mundo" (Albán, s.f.). El papel del educador en esta dinámica debe ser el de mediador, de negociador, y de líder en el proceso de transformar las asimetrías sociales. En este sentido el PET reconoce:

> El docente como agente de transformación; debe convertirse en un mediador de las tensiones que la diferencia cultural genera y debe contribuir a propiciar el diálogo cultural en el cual cada cultura participe en igualdad de condiciones y pueda negociar y concertar su lugar en la sociedad a partir de auto-reconocimiento de su referentes. La lucha contra las asimetrías debe constituirse en un principio de una educación para la interculturalidad, de la misma forma que el fortalecimiento de las autonomías individuales y colectivas. (Albán, s.f.).

En grosso, encontramos la noción de conocimiento como "sedimentación y formalización de aprendizajes socialmente significativos reconocidos en cuanto tales, ya sea por la formación epistémica dominante o por maneras locales de conocer" (Grosso, 2012, p. 6). En el caso que estamos analizando, encontramos cómo "la formación epistémica dominante, hizo que surgiera un lenguaje experto, que se convirtió en ideología, colonizando los otros saberes y prácticas" (Grosso, 2012, p. 11), encapsulándolas en la matriz dominante del discurso de la nación. En este contexto, para Grosso, el conocimiento está;

> atravesado por las políticas y tecnologías que han configurado nuestros espacios y territorios "nacionales", estableciendo, no sin arte, sin fuerza y sin sangre, el mapa de las maneras de pensar, de sentir, de convivir y de actuar en la topografía accidentada de la interacción discursiva intercultural poscolonial que nos constituye (Grosso, 2012, p. 6).

Todo esto porque,

> entre las distintas formaciones epistémicas de saberes, maneras de conocer y conocimientos operan diferencias que trastocan la espacio - temporalidad única, homogénea y naturalizada del Estado-Nación como núcleo tecnológico de la formación epistémica dominante y que se proyecta como un "vacío" en el que toda ontología estaría destinada a acontecer (Grosso, 2012, p. 8).

Este vacío ontológico, a mi juicio, es una explicación de la dificultad de construir proyectos transformadores y democráticos, adaptados a las condiciones y a las prácticas y saberes de quienes habitan los territorios, en parte por la incapacidad de la institucionalidad, de aprehender la entramada y compleja matriz de poder y su incapacidad de dar respuesta a las demandas sociales. Dicho sea de paso que la misma institucionalidad es la que las ha provocado, intencionalmente o no. Como lo explica José Luis Grosso, la institucionalidad se constituye en una dimensión imperceptible y omniabarcativa, en la que han sido formateadas nuestras interacciones discursivas:

> La forma y la manera de "conocimiento" dominante afecta las relaciones en las que convivimos y ha sido catapultada hasta su instancia hegemónica en nuestros contextos locales de acción, específicamente por las políticas y tecnologías (en sentido foucaultiano; Foucault, 1984) a través de las cuales nuestras interacciones discursivas han sido configuradas (y formateadas) como "espacios nacionales", estableciendo un nuevo mapa, omniabarcativo e imperceptible, para las maneras de pensar, de sentir, de vivir y de actuar (Grosso, 2012, pg. 10).

La interculturalidad tal como se ha presentado presenta una sin salida que no nos permite avanzar en proyectos plurales y procesos de convivencia desde la diferencia desde muchos espacios, incluyendo la escuela. Existen tres concepciones deben ser superados cuando hablamos de construcción de propuestas de educación intercultural: el primero. Las culturas no son estáticas y homogéneas, sino que son dinámicas, fluidas y cambiantes, de manera que están sometidas a continuos ciclos de estabilidad y crisis, tensiones, conflictos y momentos de quietud y de armonía. Igualmente, los colectivos sociales son esencialmente heterogéneos, lo cual deja sin piso muchas construcciones idealizadas de las culturas. En segundo lugar, y como efecto de lo anterior, algunos proyectos interculturales han pretendido etnizar la cultura, idealizando y estabilizando ciertos rasgos, prácticas, discursos, y formas de ser estar en el mundo, y esto asociado a una idealización etnizada de ciertos grupos sociales que son mucho más heterogéneos de lo que estas construcciones discursivas pretenden. En tercer lugar, muchos proyectos multi e inter culturales están subsumidos, muchas veces sin hacer conciencia de ello, en la modernidad. Esto conlleva un problema fundamental: la pretensión de universalidad del pensamiento.

Uno de los puntos de partida de la exposición de uno de los estudiosos del tema, *Raúl Fornet Betancour*, es el hecho de que no existe una filosofía, existen filosofías en plural. La modernidad y posmodernidad pretendieron implantar a nivel mundial la forma de pensamiento de un pequeño rincón del mundo llamado Europa, ocultando, subyugando y

negando las otras formas de pensamiento, las otras filosofías. Ya autores como Stuart nos llamó la atención sobre la manera como *Occidente* produjo a "*los otros",* a los no—occidentales, a los exóticos y los convirtió en objeto de estudio. Igualmente Eduard Said expuso claramente su idea del conocimiento como poder, un poder asociado al conocimiento *del otro*.

El que *tiene poder sobre el otro*, puede exotizarlo, subordinarlo, producir conocimiento sobre él, estudiarlo como a un objeto, debido a su rareza. *El otro* empieza a existir cuando occidente lo descubre. En cierto sentido si pensamos modernamente tratando de descubrir y de describir al otro, incluso si intentamos traducir su filosofía al canon moderno, de cierta manera estamos borrando al otro, negando su posibilidad de pensar, de tener una filosofía, pensamiento propio. De la misma manera, este planteamiento nos lleva a pensar que no existe un mundo con diversas visiones: existen diversos mundos. Por ello los proyectos de diálogo intercultural deben partir de una actitud pensante comunicativa. Pensar y comunicar son para Fornet dos movimientos de un mismo proceso. El pensar intensamente, comunicando tiene mucho más sentido en la época actual en la que el conocimiento empieza a dejar su lugar a las emociones y a los afectos. Pero el pensamiento intenso no implica ocupar el lugar del otro, tampoco encubrirlo.

La invitación de Fornet es a pensar sin conceptos, si tenemos preconcepciones es casi imposible pensar intensamente en los términos de la *filosofía intercultural*. Los conceptos son parte del intento de universalización de una experiencia particular, por tanto de un proyecto imperialista, de un proyecto que pretende extender su lógica, colonizadora. La *interculturalidad* se basaría, entonces, en la existencia de identidades culturales con referencias más o menos estables, ciertas estabilidades identitarias. *La interculturalidad propone el diálogo y la negociación*, no la tolerancia, porque la tolerancia implica "soportar al otro", no dialogar intensamente, no entablar una comunicación fecunda con él.

La diferencia para Fornet entre *multiculturalidad e interculturalidad* se puede resumir así: la interculturalidad se basa en una relación dialógica con el otro, donde se da una transformación común sin que desaparezcan las diferencias. Y no se trata de eliminar las diferencias, las diferencias enriquecen el diálogo intercultural y llevan a una transformación recíproca a través del diálogo, sin que se pierda la esencia de cada una de las partes "entonces, por el enriquecimiento con el otro te acercas a él, pero al mismo tiempo no pierdes tu propio punto de partida" (comunicación oral, 2018). Hay una interacción de doble vía entre estos momentos del acercarse y el alejarse. Termina definiendo el autor la relación intercultural como un proceso histórico abierto en un movimiento dialéctico de acercamiento - alejamiento. El paradigma teórico moderno tiende a negar el contexto, entonces no dialoga. Tiende a homogenizar, a universalizar. Por el contrario, la filosofía intercultural busca el quiebre de ese paradigma a nivel «teórico» o «científico», proponiendo un movimiento hacia una…

> constelación de los saberes de la humanidad (…) hacia un diálogo abierto a escala mundial sobre los ideales (¿valores?) que deben guiar nuestra investigación científica o, dicho más sencillamente, sobre lo que queremos y/o debemos saber realmente (Fornet, 2003, p. 262).

Pero también propone un giro paradigmático –*giro decolonial*-, "en contra de las fuerzas uniformizantes y niveladoras de la globalización actual dominante" hacia la idea de mundos, en plural. La propuesta es "una humanidad solidaria conviviente en muchos mundos". (Fornet-Betancour, 2018). Esto implica un giro fundamental, ya no se trata, –*pensar en los conflictos interculturales que se presentan en muchos territorios hoy*–, de entender que hay una sola realidad con distintas interpretaciones, sino que, hay diversos mundos y lo que hay que procurar es un *diálogo abierto y solidario.* Se trata de tomarse en serio al otro. De otra manera no hay diálogo posible. El imperativo es a «mundanizar» el conocimiento, despojarlo de pre conceptos y de sus tecnicismos, de su intrincado lenguaje, contextualizarlo. *Pensar es comunicar*, la interculturalidad es un posicionamiento ético, el conocimiento es *co–nacimiento.* Esto implica que el conocimiento es un proceso de acompañar y dejar acompañarse al mismo tiempo, es decir, -*participar en los procesos que van generando la "sabiduría del mundo y de la vida" que sostiene la vida cotidiana*-.

Es necesario despojarse de conceptos, porque las teorías en el diálogo, alejan. Por el contrario, la comunicación es una dinámica contextual y contextualizada de convivencia. Aquí nadie debe estar investido de la potestad del saber experto y por el monopolio del conocimiento, en una posición de poder privilegiada. Se trata de convivir, para mí, esto aplica a la etnografía (Fornet, 2003). La Modernidad es más que nada un conjunto de discursos y tecnologías de gobierno. Por lo tanto, no podemos hablar de una sola modernidad, en singular, sino que tenemos que identificar que existen muchos proyectos de modernidades. La modernidad solo existe situada y en función de su contexto y la posmodernidad como las individualidades.

En conclusión al ejercicio podríamos decir que los discursos sobre el desarrollo se han impuesto en torno a ideas, conceptos y valores legitimados de acuerdo a un imaginario de universalidad. El pensamiento único promovido por la posmodernidad se ha dotado de sentido social a través de la filosofía y la ciencia modernas. Si ponemos todo lo anterior en la perspectiva de construir un modelo abarcante e incluyente, tendríamos que construir con Fornet un proyecto de filosofía intercultural, una filosofía desde el sur, una visibilización de pensamiento latinoamericano que rompa con la pretensión moderna y psomoderna de la universalidad del conocimiento, cultivando el diálogo entre los pluriversos contextuales, los diferentes mundos a través de la comunicación. La *interculturalidad*, más que un concepto es una postura ética necesaria e indispensable para empezar a construir proyectos educativos transformadores (PET) que sean realmente incluyentes.

Por todo lo anterior los PET deben tomar un papel en la generación del conocimiento y pensamiento crítico, retomando el camino iniciado por Paulo Freire, para contribuir de esta manera a la reflexión permanente de las prácticas educativas. Favorecer al sistema educativo formal en el despertar del interés por una educación intercultural

crítica y dialogal. Construir las bases de una *filosofía intercultural:* de un pensamiento que dialogue con otros epistemes, con otras culturas y con otras maneras de entender el mundo, como base para la vigencia de una interculturalidad y una convivencia en los territorios y en las aulas.

Un modelo educativo transformador tiene como eje central el estudiante, que se caracteriza por ser *multidimensional y multicultural*, que se deleita con la idea de aprender y aprehender y en la tarea de transformar su entorno y el de las personas que lo rodean. Es modelo que promueve el perfeccionamiento del análisis, la reflexión y la acción transformadora consiente de los cambios. Desde esta óptica se requiere educar a partir de un *giro decolonial* en clave de emancipación y diversidad cultural para garantizar la formación de una generación pensante que construyan y den vida a una filosofía intercultural incluyente, concebida desde la *alteridad*, capaz de pluralizar las ideas y conceptos, como resistencia frente al poder heredado por la modernidad como es la homogenización de conceptos que excluyen la mayoría de pensamientos crecientes sobre todo de América Latina y el Caribe.

## Referentes bibliográficos


Albán, A. (s.f.). *Educación e interculturalidad en sociedades complejas. Tensiones y alternativas.* Obtenido de file:///C:/Users/P1/Downloads/84731904.SOC%20COMPLEJAS.pdf

Escobar, A., Álvarez, S., & Ganino, E. (2001). Lo cultural y lo político en los movimientos sociales latinoamericanos. En A. Escobar, S. Álvarez, E. Gagnino, & (Eds.), *Política cultural y cultura política.* Madrid: Taurus e ICAHN.

Fals, B. O. (1994). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis.* Bogotá: TM Editores.

Freire, P. (1990). *Refl exión crítica sobre las virtudes del educador.* Buenos Aires: Búsqueda de Ayllu.

Freire, P. (1996). *Política y Educación.* México D.F.: Siglo XXI.

Freire, P. (2013). *Pedagogía del oprimido.* México D.F.: Siglo XIX.

Fuenzalida, R. P. (2014). Re-etnización y descolonización: resistencias epistémicas en el curriculum intercultural en la Región de Los Lagos-Chile. *POLIS*(38), 1-17. Obtenido de file:///C:/Users/P1/Downloads/polis-10059-38-re-etnizacion-y-descolonizacion-resistencias-epistemicas-en-el-curriculum-intercultural-en-la-region-de-los-lagos-chile.pdf

Grosso, J. L. (2012). *Del socioanálisis a la semiopraxis de la gestión social del conocimiento. Contranarrativas en la telaraña global.* Popayán: Universidad del Cauca.

Jara, O. (2009). *Paulo Freire, filósofo de la transformación de la historia*. Obtenido de http://www.ceaal.org.

Mejía, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur.* Bogotá: Magisterio.

Palva, A. (2004). *La educación liberadora de Paulo Freire y el desarrollo del pensamiento. Ponencia presentada en el III simposio "el formador de formadores en los albores del Siglo XXI".* Valencia.

Quispe, H. (2006). *La cultura y la interculturalidad*. Obtenido de www.alainet.org: https://www.alainet.org/es/active/14976

Restrepo, E., & Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos.* Popayán: Colección Políticas de la Alteridad.

Rojas, A. A., & Castillo, E. (Agosto de 2007). Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia ¿Interculturalizar la Educación? *Revista Educación y Pedagogía, XIX*(48), 11-24.

Subtramas. (2018). *http://subtramas.museoreinasofia.es*. Obtenido de http://subtramas.museoreinasofia.es/es/anagrama/decolonial

Toro, Z. Z. (09 de Mayo de 2016). *Colombia, aún en deuda con el pensamiento emancipador de Paulo Freire.* Obtenido de lanzasyletras.org: http://lanzasyletras.org/2016/05/09/colombia-aun-en-deuda-con-el-pensamiento-emancipador-de-paulo-freire/

Torres, A. (2012). *La educación popular trayectoria y actualidad.* Bogotá: El Buho.

Torres, A. (2014). *www.milenio.com*. Obtenido de Pensamiento crítico de Paulo Freire: http://www.milenio.com/opinion/alfonso-torres-hernandez/apuntes-pedagogicos/pensamiento-critico-de-paulo-freire

Walsh, C. (2010). *Interculturaliad Crítica y Educación Intercultural*. En J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh, *Construyendo interculturaliad crítica* (págs. 75-96). La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.